

INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA SOBRE LOS VALORES
EN LA LITERATURA INFANTIL. UN EJEMPLO...
LA ISLA DEL TESORO

*Research and teaching of values in children's literature.
An example... Treasure Island*

*Recherche et didactique sur les valeurs dans la littérature
enfantine. Un exemple... L'Île au Trésor*

Josefa GONZÁLEZ PÉREZ
IES «Pinar de la Rubia». Valladolid
Santiago NIETO MARTÍN
Universidad de Salamanca

BIBLID [0212 - 5374 (2001) 19; 141-164]

Ref. Bibl. JOSEFA GONZÁLEZ PÉREZ y SANTIAGO NIETO MARTÍN. Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... *La Isla del Tesoro. Enseñanza*, 19, 2001, 141-164.

RESUMEN: En el presente artículo se pretende argumentar la importancia y trascendencia de la educación moral, así como los diferentes procedimientos y estrategias para la educación en valores de los alumnos de Enseñanza Primaria. Se pretende, así mismo, destacar el alcance de la literatura infantil como excelente elemento mediatizador en la formación integral del alumno.

En ese sentido, después de exponer algunos pormenores de un estudio empírico sobre los valores en la literatura infantil realizado por nosotros, nos centramos en el análisis de una de las obras infantiles más representativas de la literatura universal, *La Isla del Tesoro*, como proceso previo e imprescindible a su proyección didáctica en el aula.

Para ello, realizamos y exponemos una detallada disección de la obra desde dos ópticas distintas: la primera, mediante cuatro lecturas explicativas distintas que propician diferentes vertientes de la realidad vital de los protagonistas y su interpretación desde la óptica de los valores; y la segunda, esquematizando los valores y contravalores que proyecta la obra, y en torno a los cuales se construye todo el entramado argumental de la misma.

Palabras clave: Educación moral, valores, investigación, didáctica, literatura infantil, *La Isla del Tesoro*.

SUMMARY: The aim of this article is to discuss the importance and transcendence of moral education, as well as the different procedures and strategies for teaching values to Primary School children. We also seek to highlight the role of children's literature as a mediating element in the integral education of the child.

Thus, after presenting some details of an empirical study we made on values in children's literature, we focus on the analysis of one of the most representative children's works in world literature –*Treasure Island*– as a prior and essential process for its being taught in the classroom.

To do this, we made and here present a detailed dissection of the work from two different perspectives: the first, through four different explanatory readings that favour different aspects of the lives of the characters and their interpretation from the point of view of values, and the second, by outlining the values and counter-values projected by the work, around which the entire plot is built.

Key words: Moral education, values, research, teaching, children's literature, *Treasure Island*.

RÉSUMÉ: Dans cet article, on prétend démontrer l'importance et la transcendance de l'éducation morale, ainsi que les différentes procédures et stratégies pour éduquer des élèves de l'Enseignement Primaire dans les valeurs. On prétend aussi souligner la portée de la littérature enfantine comme un excellent élément de médiation dans la formation intégrale de l'élève.

En premier lieu, quelques détails de notre étude empirique sur les valeurs dans la littérature pour enfants sont présentés. Par la suite, l'étude se centre sur l'analyse de *L'Île au Trésor*, ouvrage enfantin des plus représentatifs de la littérature universelle. Cette analyse préalable est un processus indispensable à la projection didactique de l'ouvrage dans la classe.

Pour cela, l'ouvrage a été étudié en détail à partir de deux optiques différentes: d'une part, au moyen de quatre lectures explicatives distinctes fournissant de différentes facettes de la réalité vitale des protagonistes et leur interprétation du point de vue des valeurs; d'autre part, schématisant les valeurs et les contre-valeurs projetées par l'ouvrage et autour desquelles tout l'argument de l'ouvrage est construit.

Mots clés: Éducation morale, valeurs, recherche, didactique, littérature enfantine, *L'Île au Trésor*.

INTRODUCCIÓN

Desde la promulgación de la actual normativa que regula la ordenación y funcionamiento del sistema educativo no universitario, se ha producido una revitalizada preocupación por todo aquello que concierne a la educación y formación en valores y actitudes de los alumnos en el ámbito escolar, como reflejo, sin duda, de la firme propuesta argumental realizada en el *Preámbulo* de la LOGSE:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la *libertad*, la *tolerancia* y la *solidaridad*.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales.

Y es que la educación moral en la escuela debe ayudar a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia. Asimismo pretende aproximar a los educandos hacia conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas que hayan construido. Y, finalmente, la educación moral quiere formar hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza. Por todo ello, «si la educación integral supone cuidar exhaustivamente todas las capacidades humanas, es necesario dar una nueva relevancia a la educación moral (Puig Rovira, 1992: 10).

Tal y como se recoge en uno de los documentos sobre temas *transversales* (MEC, 1992), la educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición externa de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales, para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral puede ser un campo de reflexión que ayude a detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes, construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos, elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad, conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamiento coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido, y lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado.

Dicho de otro modo, la educación moral quiere colaborar con los educandos para facilitar el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de

modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores.

En la época actual, sin duda, la ética está de moda; y lo está, tanto por exceso como por defecto (Muñoz Redón, 1998). La realidad individual y social presente muestra ejemplos múltiples y variados en ambas direcciones. De ahí la relevancia que en el ámbito pedagógico han adquirido la gran cantidad de trabajos y producciones bibliográficas en torno a los valores y las actitudes, efervescencia producida a la sombra de los *nuevos* contenidos generales preconizados por el actual ordenamiento educativo. Así pues, en este momento, adquieren especial relevancia los contenidos actitudinales, en los que las propias actitudes, valores y normas «pasan a formar» parte fundamental de la formación íntegra e integral promovida por la mencionada ley. Aunque el tema no es nuevo, sí se produce una actualización y revitalización de las actitudes y valores insertados en las prácticas docentes y actividades de aprendizaje. Los trabajos y experiencias de Bolívar (1995), Camps (1994), Carreras (1995), Escámez (1995), González Lucini (1993), Hernando (1997), Muñoz Redón (1998), Ortega, Mínguez y Gil (1996) y Romero (1997), entre otros, ofrecen un amplio contenido para la reflexión, análisis e investigación, a partir de los cuales queremos situar contextualmente el presente trabajo, si bien, bajo una óptica y perspectiva diferente.

En efecto, este trabajo es producto de una investigación que trata de abrir camino en un *recurso educativo y didáctico de primera magnitud, cual es el de los valores transmitidos a través de la literatura infantil*, un campo que se sitúa equidistante entre lo formativo-cultural, el *control* del mercado editorial, la rentabilidad económica y el poder e influencia social y empresarial. Y es que, aunque la finalidad esencial de la literatura infantil es, o parece, clara y concluyente, detrás siempre existen intereses de empresa que pueden llegar a determinar *qué es lo que procede* editar y publicar en función de la previsible rentabilidad económica. No es cuestión, solamente, de publicar aquello que se pudiera considerar *bueno*, sino, también, de si el autor ofrece el *adecuado perfil* que exige el *prestigio* de la editorial, y si la obra puede producir beneficios. De hecho, es muy posible que el listado de libros infantiles *escritos por encargo* resulte interminable.

1. LOS VALORES Y SU DIDÁCTICA

La enseñanza de los valores en el aula escapa a los métodos y técnicas habituales del trabajo profesional, no acomodándose a las mismas estrategias que pudieran utilizarse, a modo de ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas o la historia. Se trata de ámbitos distintos y, por ello, exigen actuaciones también distintas. La educación en valores presenta características específicas que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes.

La enseñanza de los valores resulta insuficiente si solamente trata de plantearse desde la institución escolar, y requiere, por tanto, de otros planteamientos necesariamente compartidos. La escuela constituye un elemento indispensable para la educación

en valores, pero no suficiente, necesitando mediaciones imprescindibles de la familia, grupos sociales... Los valores «se enseñan y aprenden *en y desde* la totalidad de la *experiencia* de los educandos» (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, 18). «El modo *experiencial* de conocer ostenta una forma eminente de racionalidad, por cuanto descubre aspectos muy cualificados de lo real y los expresa en formas conceptuales adecuadas» (López Quintás, 1989: 89).

La apropiación de los valores requiere de la experiencia cotidiana de los mismos, experiencia que, además, siempre será contradictoria: justicia-injusticia, tolerancia-intolerancia... de ahí la complejidad de su enseñanza si no se ofrecen conjuntamente (familia, escuela, compañeros, *mass media*) experiencias de valores que se desean transmitir. Por ello, resulta imprescindible «rescatarlos» de forma «cotidiana», «vulgar», formando modelos de conducta siempre cercanos y al alcance de todos, enriqueciendo la experiencia de los educandos mediante la cultura y la vida del entorno.

Por otra parte, es necesario descubrir los valores en «uno mismo», reflexionar sobre cuál es nuestra propia escala de valores, cuáles son los que orientan nuestra vida, qué es lo útil para nosotros y para los demás («clarificación de valores»); y a ello, añadir la experiencia del valor en «los otros», estimando la naturalidad y el esfuerzo de cada uno por conseguir metas dignas de respeto y consideración. Y es que los valores deben ser amados y queridos, si deseamos que lleguen a constituir una fuerza orientadora de la vida personal. Porque, además, el valor es y se resuelve en la práctica. El destino del hombre es la *acción*.

Si no actuaran, los hombres no podrían existir ni como seres individuales, ni tampoco sobrevivir como especie. La acción no siempre hace la historia, pero «hace» la sociedad... La acción es la forma fundamental de la existencia social del hombre (Luckmann, 1996: 12).

La adquisición y configuración de valores y actitudes en el niño es el resultado de un proceso de *socialización*, iniciado a partir del medio cultural y ambiental que le ha proporcionado la familia, y un proceso de *maduración y desarrollo cognitivo*, en el que la escuela juega un *rol* fundamental (Zabalza, 1998). La escuela desempeña, pues, un papel bipolar en relación al proceso de transmisión y caracterización de valores y actitudes. Por un lado, *reforzando* aquellos valores considerados positivos y *estimulando* el desarrollo de otros nuevos, así como, por otro, *modificando* aquellos valores que actúan en detrimento del desarrollo educativo del niño o que contradicen los valores que normalmente asume la escuela.

2. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Partiendo de un postulado esencial basado en el escrupuloso respeto a los principios generales que conlleva todo proceso de intervención educativa, existen gran variedad de estrategias para la educación en valores y actitudes en el aula, si

bien, parece razonable acotar su relación en torno a determinados procedimientos tal y como especifican Ortega, Mínguez y Gil (1996: 20):

1. *Clarificación en valores.* Esta técnica constituye un conjunto de métodos de trabajo que ayudan a que el alumno realice un proceso de reflexión, haciéndole consciente y razonable de aquello que valora, acepta o piensa.

2. *Discusión de dilemas morales.* Los dilemas son pequeñas historias en las que se plantea un conflicto o disyuntiva entre valores. El conflicto puede resolverse de varias maneras igualmente factibles y defendibles. Los alumnos deben pensar cuál es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos.

3. *Estudio de casos.* Un caso es la descripción de una situación real o ficticia, investigada y adaptada de modo que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas en grupo. Una de las características del estudio de casos consiste en que cada uno de los componentes del grupo puede aportar una solución diferente.

4. *Análisis de valores y análisis crítico de la realidad.* Se trata de un procedimiento útil para analizar problemas complejos, hechos de experiencia, que impliquen un gran número de factores y sus posibles consecuencias.

5. *Comentario crítico de textos.* Se trata de un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquellos que ya plantean conflicto. El comentario de texto es un proceso de integración de informaciones diversas, un medio válido para la toma de conciencia del medio en que nos movemos y para comprender y examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes o significativos.

6. *Autorregulación de la conducta.* Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito de la educación en valores debe de orientarse al desarrollo de competencias, actitudes y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno, entendiendo por autorregulación el proceso comportamental de carácter continuo y consciente en el que la persona es la máxima responsable de su conducta.

En la práctica, las estrategias mencionadas adquieren su más pleno sentido cuando se *representan* y *expresan* de forma interrelacionada, cuestión ésta que, en nuestro caso, tratamos de proyectar a través de la literatura infantil en el diseño curricular.

2.1. *La lengua y la literatura en el diseño curricular. Dimensiones formativas*

El lenguaje constituye una actividad humana compleja que trata de asegurar la comunicación y la representación, y mediante las cuales, a su vez, podemos regular

la conducta propia y ajena. Está estrechamente vinculado al pensamiento y al conocimiento, y contribuye a la integración social y cultural de la persona.

La lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar una determinada acción o conjunto de acciones. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones (MEC, 1992: 16).

Los textos escritos, como portadores de significación, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido crítico. Fomentar en los alumnos la lectura de textos literarios o de textos convencionalmente considerados como de literatura infantil, contribuye a potenciar su educación integral como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en que viven, tal y como queda nítidamente reflejado en las orientaciones curriculares elaboradas por el MEC para la puesta en práctica de la reforma educativa promovida por la LOGSE.

Leer es placer, imaginación, creatividad, saber... La lectura nos hace libres. La lectura constituye una grandiosa y maravillosa aventura de la mente humana que desborda todo límite racionalmente establecido, siendo un elemento trascendente y vital para el desarrollo del ser humano.

La lectura es un vehículo estético, un descubrimiento del mundo del pensamiento, una terapia reconocida por todos los especialistas en los problemas psicológicos, un despertar a las actitudes, crítico y creativo, para la formación de los criterios personales que llevan a la independencia de pensamiento y por tanto a la libertad, un medio de transferencia de conocimientos y por tanto de la necesaria interdisciplinariedad, y también, y no como la menor de sus cualidades, una fuente de satisfacción y diversión (Del Campo y López Polanco, 1990: 13).

En un mundo como el actual, excesivamente encorsetado por la tecnificación y por la imagen, el libro pudiera haber perdido cierta capacidad cultural que le es propia, conllevando adosada determinada pérdida en la libertad de pensamiento, expresión y capacidad de reflexión. Sin embargo, el acto de leer debe imponerse por necesidad. Tal y como escribió Sthendal, «leyendo obras pensadas es como se aprende a pensar y sentir», formando, a la vez, «la inteligencia y el corazón».

La lectura debe entenderse como una experiencia esencial para la vida; el placer de la fantasía y de la imaginación que conlleva el soñar y el vivir otras vidas; el placer de la estética que comporta, la dimensión intelectual, el conocimiento, la convivencia, la reflexión, las actitudes, los valores... (Acín, 1995). Sin duda, constituye un excelente elemento mediatizador en la educación integral del alumno.

2.2. *El discurso moralizante de la literatura infantil*

Desde el punto de vista histórico, nadie puede negar una constante que ha definido nítidamente la literatura destinada a los niños: su finalidad moralizante. Quizás por ello, no se debería hablar de auténtica literatura infantil hasta el siglo XIX, en que se produce la transición desde la palabra didáctico-moral a la palabra lúdico-estética (Sánchez Corral, 1995). Aunque en épocas anteriores ya se había ido abriendo lentamente un espacio social y educativo más específico para el niño, sin embargo, éste no deja de ser considerado *objeto* de contenidos doctrinales orientados conforme a los preceptos éticos e ideológicos dominantes; así pues, difícilmente se podría pensar en una literatura específica para niños.

La prioridad moralizante referida, *fuera* un desarrollo narrativo de los hechos y genera una cierta desconfianza sobre las posibilidades de la creación estética.

La desconfianza en la adquisición de la competencia literaria del niño convive inexplicablemente, en escritores y maestros, con el convencimiento de atender a los intereses y necesidades vitales de la personalidad infantil, como si inventar o reinventar la realidad por medio de la imaginación y la fantasía no constituyera un interés y una necesidad del sujeto que está construyendo su Yo (Sánchez Corral, 1995: 103).

El pragmatismo, de una u otra forma, ha estado siempre presente en el uso que tanto padres como maestros y escritores han realizado sobre las diversas actividades propias del niño, entre ellas la lectura, con una indudable eficacia pedagógica. Al respecto, procede decir que no conviene instrumentalizar en exceso determinados campos artísticos con una finalidad exclusivamente docente, si ello conlleva desvirtuar, e incluso olvidar, el carácter propiamente artístico de la literatura, la música, la magia, la fascinación... En la actualidad, la literatura infantil se ha abierto hacia nuevos horizontes menos adoctrinados, en los que los aspectos literarios, la calidad de la escritura, la amplitud de contenidos y experiencias, constituyen una finalidad esencial en sí misma.

Por otra parte, no podemos obviar cierta polémica actual generada en torno a lo que se considera excesiva tendencia a *escolarizar* la literatura infantil y utilizarla como recurso didáctico, por cuanto se entiende que el explicar los significados o los valores de un relato equivale a desvirtuar el poder de la ficción, impidiendo al niño activar su capacidad deductiva e imaginativa. Pues bien, por nuestra parte entendemos que ambas dimensiones son compatibles y pueden convivir coherentemente en el hogar, en el aula o en la calle, y que todo tipo de manifestación artística tiene su pedagogía, así como que toda pedagogía siempre está imantada de un cierto componente artístico. Todo texto se escribe con una finalidad y la finalidad determina las estrategias (lingüísticas, de contenido, formas, valores... y, cómo no, las estrategias comerciales). Puede *haber* un libro para cada niño, y cada niño *necesitar* un determinado tipo de publicación; cada escritor o cada editorial *tiene* unos determinados lectores, y cada lector *busca* aquellos libros que se ajusten más a sus gustos o intereses. Resultaría sumamente peligroso «felicitarlos» porque un niño se

muestre realmente interesado y motivado por la literatura infantil, sin percibir que pudiera estar absteniéndose de decidir y actuar. Y en ese sentido, la didáctica ha de desempeñar un papel fundamental.

2.3. *El libro infantil como mercado: precaución selectiva*

En la actualidad, el libro infantil se ha convertido en un producto más en/de una sociedad de libre mercado, regida por la feroz e ilimitada competitividad en la industria editorial. En estas condiciones mercantiles, el libro, en cierto modo, se desvirtúa como tal, y su producción viene condicionada por previos y profundos estudios de mercado, así como de planteamientos casi exclusivamente empresariales.

Todo se *dictamina* previamente *en función de* los gustos e intereses de los niños: tipo de letra, formato, colorido, textura, grabados, expresiones, temas... no obstante, bajo *sabias y disfrazadas* razones psicopedagógicas sobre las que sustentar la consecuente publicidad y venta comercial.

Aunque esta temática ofrece un sinfín de datos atosigantes que sustentan y avalan lo anteriormente manifestado, a modo de ejemplo referimos la reflexión que realiza Sánchez Corral (1995: 110) cuando pone de relieve que

cualequier atento observador de estas cuestiones puede explicarse, sin grandes esfuerzos reflexivos, por qué se da ese desequilibrio abrumador en la producción editorial infantil a favor de la narrativa y en detrimento de la lírica o de la dramática.

La influencia industrial y comercial afecta, pues, a la producción literaria infantil, generándose un sometimiento de la praxis de la escritura a la praxis sociocomunicativa: se escribe por encargo, se *aceptan* consejos temáticos y/o lingüísticos...; en definitiva, *se asumen* las condiciones de producción del libro infantil.

Por simple y obvio que parezca, la literatura infantil reclama una adecuada simbiosis entre literatura e infancia, que precisa de un tratamiento científico interdisciplinar cuyo camino aún está por recorrer. Se requiere coordinar, hasta donde sea posible, principios psicológicos y pedagógicos con los de la teoría estética, a fin de evitar desajustes conceptuales y metodológicos en la actuación didáctica. Y ésta es una apuesta a la que deben responder, selectivamente, tanto la *profesionalidad* y el buen juicio de los escritores, como la responsabilidad de padres y docentes en aras a la *formación integral del niño*. En ese sentido, las orientaciones oficiales del MEC señalan específicamente que «el profesorado ha de estar vigilante ante la *selección de textos* a través de los cuales poder plantear en el aula...».

3. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA LITERATURA INFANTIL PARA NIÑOS DE 10-12 AÑOS

Conscientes de la importancia del tema planteado, la Fundación «Vicente y García Corselas» de la Universidad de Salamanca propició, en la III Edición de premios

a la investigación educativa de 1999, un estudio empírico sobre los valores proyectados y transmitidos a través de la literatura infantil para niños de 10-12 años.

Para ello, dada, por una parte, la gran cantidad de libros publicados y existentes en el mercado, y por otra, la *dudosa* validez de una investigación en la que se analizaran libros con una insignificante venta, y por lo tanto, de incidencia mínima sobre el público lector infantil, planteamos una selección de libros en tres fases. Así, primero solicitamos a las diferentes empresas editoriales con mayor presencia en el mercado que nos faciliten un listado de los diez libros, como máximo, de mayor venta (criterio éste esencial, si lo que queremos es conocer la incidencia); en segundo lugar, una vez elaborado el listado conjunto de cuantos títulos nos han sido ofrecidos (58 en total), realizamos una consulta al profesorado del tercer ciclo de Enseñanza Primaria de la región castellano-leonesa sobre cuáles serían los diez libros, de entre los que se le presentaban, que elegiría para *trabajar en clase* con sus alumnos, en función de los *valores* que, en su opinión, transmiten de forma adecuada en el proceso formativo de los niños. A partir de tal consideración, elegimos aquellos libros de literatura infantil que superan el veinte por ciento de elecciones recibidas. No obstante, para una más completa y detallada información sobre el proceso seguido y los libros seleccionados, así como de otros aspectos y cuestiones técnicas que orientaron nuestro trabajo (fiabilidad, validez...), se puede consultar el trabajo *Estudio empírico sobre los valores en la literatura infantil: estrategias, técnicas y procedimientos* (Nieto y González, 2001).

Sin duda, tratar de responder a *qué se vende, qué se lee, qué valores transmiten, qué valores imperan, cuál es el perfil específico* de cada obra, cuáles son los *centros temáticos de interés*, los *núcleos humanos* en torno a los cuales se elabora una obra... constituyen interrogantes de gran interés a los cuales hemos pretendido dar respuesta, constituye el objetivo de la investigación referida.

Sin duda, todos sabemos que una obra de literatura infantil posibilita variadas lecturas interpretativas, admite diversos enfoques de análisis... y ello, sin exceder un marco de representación y versión lógica asumida previamente y de forma latente. Así pues, con las limitaciones que conlleva descontextualizar el análisis de una obra respecto al total del trabajo realizado, exponemos a continuación una resumida valoración del libro infantil que fue seleccionado en segundo lugar por el profesorado consultado, *La Isla del Tesoro*, y que alcanza el 65,5% de *acuerdo* en las elecciones emitidas.

4. ESPECIAL REFERENCIA A LA ISLA DEL TESORO

Robert L. Stevenson, inglés, es el autor de la obra *La Isla del Tesoro*, que comenzó a escribir en 1881, y que se publicó originalmente por entregas en la revista *Young Folks*, para, posteriormente, editarse en Londres mediante un libro bajo el título original *Treasure Island*. La obra que nosotros analizamos es traducción íntegra del original inglés, publicada por Ediciones Anaya, en la que se conservan las ilustraciones originales de Wal Paget, que acompañaron a la primera

edición. El libro consta de 265 páginas, entre las que se incluye un interesante *apéndice*; sus dimensiones son 13,5 cm x 19 cm.

La presente obra, reconocida por todos los críticos como «el más fascinante relato de aventuras», sigue *magnetizando*, después de más de cien años, a pequeños y mayores que no pueden sustraerse al atractivo encanto de su lectura, siendo un libro que ha entrado en la *gloria* de los clásicos por méritos sobradamente reconocidos, estudiados y comentados por todo tipo de autores de prestigio.

4.1. «Cuatro» lecturas interpretativas

Nuestro primer análisis y valoración comienza a partir de los comentarios que nos sugieren algunos aspectos que consideramos esenciales y que *traducimos* en cuatro lecturas interpretativas: como una *historia de aventuras*, como *historia de iniciación a la vida*, como *historia de caballeros* y, finalmente, como *historia de piratas*.

4.1.1. «Primera» lectura: *historia de aventuras*

Como *historia de aventuras* posee todos los ingredientes propios de las novelas del género: largo viaje en busca de algo valioso –un tesoro–, peligros, miedo, pasión, enfrentamientos, superación de todo tipo de dificultades, éxito y regreso. Y no es extraño, pues es bien conocida la afición del autor por la aventura, primero surgida de su imaginación de niño enfermizo que juega a ser pirata en el jardín de la casa de su abuelo y más tarde realizando largos viajes en barco por los mares del Sur. Su imaginación desbordante y el dibujo profusamente enriquecido de una isla en la que se oculta un tesoro hacen que surja la aventura, la historia.

El joven protagonista, Jim Hawkins, un niño todavía, se ve envuelto en una intriga de tipos siniestros que acaba poniendo en sus manos el mapa de una isla donde se oculta un tesoro. Este hecho, aún antes de conocerlo, le acarrea múltiples dificultades y serios peligros a él y a su madre. Pero, a pesar de ser tan joven, Jim muestra ya una valentía y determinación notables. Puesto el mapa de la isla en manos de expertos caballeros, emprende un largo viaje en busca del tesoro, viaje repleto de peligros, traiciones, astucias, que le convierten enseguida en el héroe de la aventura.

Los peligros que acechan al héroe en este viaje no vienen del exterior; no hay mar encrespado, tormentas ni sirenas que dificulten o frenen el viaje. Son la *intriga*, la *traición*, la *codicia*, los dos bandos enfrentados entre los que se mueve el protagonista con la agilidad, la intrepidez y, a veces, la inconsciencia propia de los adolescentes, los que marcan el ritmo de la acción. Ya en la isla, los peligros se multiplican, y Jim Hawkins los sorteando poniendo a prueba su *astucia* y *valentía*, corriendo el gravísimo peligro de perder la vida. Peleas, muertes, traiciones y lealtades, codicia y crueldad acaban por proporcionar el éxito al bando del protagonista que obtiene el tesoro deseado.

En los relatos clásicos de aventuras suele estar presente, a lo largo del viaje, la nostalgia, el recuerdo de la tierra de origen y cierta urgencia por regresar. Así mismo, el regreso, al igual que la partida, aparece repleto de dificultades. No es así en esta historia. Si bien es verdad que hay momentos en los que se habla del regreso, hay pocas añoranzas, pocos proyectos para después de concluir la aventura, si no es el disfrute de la parte correspondiente del tesoro. Y, una vez emprendido el viaje de regreso, todo es rápido. Al autor ya no le interesa el final más que como colofón de la verdadera historia.

4.1.2. «Segunda» lectura: *historia de iniciación a la vida*

Una *historia de iniciación, de aprendizaje de la vida*, largo, difícil y apasionante para el protagonista. Al comienzo del relato, el pequeño Jim Hawkins aparece algo tímido, dependiente, asustado y responsable. Casi al mismo tiempo de quedar huérfano y en apuros económicos, surge la intriga que pone en sus manos el mapa de un tesoro que los piratas buscan violentamente en la posada propiedad de los padres de Jim.

Estas primeras dificultades hacen ya madurar la personalidad del muchacho. Comienza a mostrarse valiente al tiempo que temeroso, responsable a la vez que dependiente de su madre, arriesgado... y a partir de este momento lo veremos convertido en un personaje ambivalente, astuto, sagaz, intrépido, valiente, consciente, a veces, de su importancia en la aventura y el desarrollo de los acontecimientos. La relación que establece con el resto de los personajes de la historia le hace avanzar en su madurez.

Jim Hawkins es *un niño* y, como tal, desprende un irresistible atractivo que le permite recibir un tratamiento especial por parte de todos los demás personajes de la aventura, del autor y, cómo no, por parte de los lectores. El doctor Livesey, íntegro, profesional, lo trata con generosidad y afecto. Otro tanto ocurre con el caballero Trelawney y el capitán de la goleta *Hispaniola*, que lo aceptan como niño, poseedor del codiciado mapa, sin sospechar la importancia que Jim va adquiriendo como protagonista. Pero es, sin duda, la relación que establece con el cocinero cojo, John Silver, la más interesante de todas y la que hará madurar más al protagonista hasta convertirlo en un personaje fuerte, arriesgado, que combate al viejo pirata en su mismo terreno y se crece ante las dificultades, incluso ante el taimado Silver, al que es capaz de dominar con la mirada.

John Silver, protagonista con Jim Hawkins, muestra hacia el chico una mezcla de admiración, afecto y rechazo, que es correspondido por el propio Jim Hawkins, que, a veces, casi sucumbe a la atracción irresistible que ejerce sobre él el viejo bucanero. Parece que uno y otro buscan complementarse llenando sus carencias afectivas. John Silver ve en el muchacho un «hijo» al que enseñar todo su código de lealtades y traiciones, y Jim encuentra en Silver un *modelo* al que imitar.

El aprendizaje y maduración de Jim es rápido, a veces doloroso, y le proporciona una superioridad sobre los personajes y los acontecimientos, de la que va

siendo consciente de forma progresiva. Es el espía que todo lo ve y oye y circula entre un bando y otro consciente de su importancia. El autor, por otra parte, hace que sea Jim, el protagonista, quien narre la aventura y, a medida que esta avanza, se reafirma como protagonista y como narrador.

4.1.3. «Tercera» lectura: *historia de caballeros*

La Isla del Tesoro es también una *historia de caballeros*:

- Por una parte, los *caballeros ingleses*, el doctor Livesey, el caballero Trelawney, el capitán de la Goleta con las características propias del orgullo inglés que manifiestan en abundantes ocasiones. Honestos, fieles a la palabra dada, fieles a la patria, leales al rey y con veneración y confianza absolutas en la justicia. Todas estas características son muy propias de la época en la que vive el autor y en la que sitúa los hechos [el joven Jim Hawkins aprende estos valores y se siente orgulloso de ellos].
- Por otra, los *caballeros de fortuna*, esto es, los piratas, con un «código de honor» muy marcado; crueles, ávidos de fortuna, fieles, a veces, a la palabra dada, casi siempre traidores, cobardes, rudos, borrachos...

Ambos parten en busca del tesoro y en ambos se manifiesta la *codicia*, aunque de forma diferente. Los piratas están dispuestos a todo, a matar si es preciso, y si no lo es, también, con tal de ser dueños del tesoro del capitán Flint. El autor, en este punto, deja entrever en el tratamiento que da a unos caballeros y a otros una especie de doble moral, muy propia de la época victoriana y de la sociedad que Stevenson conoció. Educado con un sentido moral muy estricto, vive en la parte puritana de Edimburgo, aunque conoce bien la otra parte: el oscuro mundo de las tabernas y los marinos del puerto de donde obtiene algunos de los modelos de sus piratas.

4.1.4. «Cuarta» lectura: *historia de piratas*

De este modo, el relato es, no sólo una *historia de piratas*, sino la historia de piratas más lograda, en la que destaca la magnífica figura del cocinero cojo, John Silver, magistralmente tratada, personaje que va tejiendo una oscura historia que desencadena los pasajes más vibrantes de la aventura. Es un personaje desconcertante, repugnante la mayor parte de las veces, pero lleno de vida y ambición, audaz, fuerte, magnífico y ejerce un atractivo innegable para el joven protagonista y, por supuesto, para los lectores que, por una parte desean vivamente que reciba *su* merecido, pero que, por otra, se sienten aliviados con la huida de este inquietante personaje.

La Isla del Tesoro no sólo es el más fascinante relato de aventuras, sino la historia mejor contada. Stevenson hace gala de una maestría y brillantez narrativas que hacen de esta historia una obra maestra. El estilo es vigoroso y preciso. La estructura

es perfecta y simétrica y se acomoda a los dos personajes centrales, Jim Hawkins y John Silver, y a los escenarios principales de la aventura, alternando magistralmente el mar y la tierra.

Toda la historia está narrada en primera persona por el protagonista que recuerda la aventura pasada, lo que le da verosimilitud al relato; solamente la parte en que Jim desaparece en el interior de la isla está contada, también en primera persona, por el doctor Livesey. El ritmo de la narración es rápido, veloz, a veces trepidante, acomodado al ritmo de la acción, capaz de atrapar al lector que no puede abandonar la historia. El vocabulario es rico y variado, ajustado a los personajes y a las situaciones. Es notable el cuidado que el autor pone en evitar los juramentos en el habla de los bucaneros.

En suma, la capacidad de fabulación del autor, su extraordinaria forma de contar una historia surgida de la creación de un escenario –el dibujo del mapa de la isla– hacen de *La Isla del Tesoro* una obra maestra de la literatura universal.

4.2. *Análisis de valores/contravalores: modelo bidimensional*

Considerando, por una parte, la finalidad y objetivos de nuestro trabajo, basado en el análisis de textos literarios infantiles, y, por otra, toda la teoría generada acerca de los valores y sus diversas clasificaciones y tendencias, entendemos que cualquier clasificación de valores debe tratar de incluir las diferentes perspectivas orientadas a contemplar la mayor riqueza posible de matices. La terminología, las composiciones y los giros lingüísticos pueden exhibir tal riqueza valoral, que si no somos capaces de establecer un modelo que pueda abarcar la gran variedad de caracteres y gradaciones que pudieran existir, difícilmente responderíamos a los diferentes objetivos que pudiesen caracterizar las diversas obras literarias. No podemos olvidar que «los valores son vertientes de la realidad ambiguas por naturaleza, carentes de contornos definidos, rebosantes de dimensiones, y, como tales, muy difíciles de reducir a un estudio analítico preciso y riguroso» (López Quintás, 1989: 12).

La propuesta que realizamos trata de contemplar simultáneamente dos grandes perspectivas diferenciadoras, a modo de tabla de contingencia. Así, mediante una tabla de doble entrada consideramos, por una parte, una clasificación amplia de grupos de valores distribuidos en nueve categorías: *vitales, de producción, noéticos, afectivos, sociales, estéticos, de desarrollo, éticos y trascendentales* (Bartolomé, 1982), por otra, una distribución de valores que pudieran adquirir una amplitud nominal de carácter *libre*, y, naturalmente, adecuada a los objetivos e intereses de cada investigación: *tolerancia, justicia, igualdad, solidaridad, generosidad, libertad, gratitud, paz, ecología, placer, familia, salud, amistad, felicidad, religiosidad, honestidad, sinceridad, trabajo, ocio, dinero, saber, creatividad, éxito, esfuerzo, responsabilidad, autoestima...* (Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Romero, 1997; Muñoz Redon, 1998; Unell y Wyckoff, 2000).

No estamos, por lo tanto, ante un modelo unificador y exclusivo, pero sí ante un *modelo* orientado a la descripción pormenorizada de cada *peculiar* libro de

literatura (Nieto y González, 2001: 167). La razón esencial por la que optamos por un modelo de doble entrada podemos entenderla a partir de algunos ejemplos. Así, todos podemos comprender fácilmente qué es, o cómo se puede entender un valor afectivo; sin embargo, la afectividad es una dimensión, o vivencia personal que puede tener diversas manifestaciones: a nivel familiar, o la que se establece a través de la amistad, o bien mediante la generosidad o la solidaridad... De ahí la necesidad de matizar tales exteriorizaciones a través de un amplio abanico de tendencias que posibiliten una mayor explicitación de los valores. Pensemos en un valor de carácter vital si no puede tener manifestaciones diferentes tales como las de placer, paz, esfuerzo, salud... O bien, finalmente, un valor social, mediante una tendencia solidaria, tolerante, de justicia, o de generosidad, de gratitud, ecológica, o de responsabilidad... En definitiva, con este tipo de modelo pretendemos alcanzar una mayor concreción de las diversas manifestaciones valorales, o de contravalores, que aparecen en las diferentes obras literarias infantiles.

Naturalmente, somos conscientes de que en nuestro modelo se generan *casi-llas* de confluencia entre categorías que podemos calificar de improbables, absurdas, incoherentes, o simplemente, imposibles. Y es cierto; pero eso no es óbice para entender que los resultados que podemos obtener mediante un modelo de estas características superan en calidad, claridad y coherencia esa indeterminación de límites entre valores de la que hablamos en su momento. En definitiva, es un modelo abierto en el que, estableciendo como fijas una serie de categorías de valores (entrada horizontal), las cruzamos con un sinfín de valores que podemos *crear* (entrada vertical) en función de los resultados y matizaciones que *van apareciendo* en la lectura de cada libro. En ningún caso podemos hablar de una tabla de contingencia en su exacto sentido, donde cada categoría de una entrada puede concurrir con cada categoría de la otra; más bien, podemos entenderla como una estrategia para recoger y recopilar las diferentes tendencias y matizaciones de cada una de las grandes categorías que hemos contemplado en la entrada horizontal.

4.2.1. Análisis por *categorías* de valores/contravalores

La Isla del Tesoro es una obra difícil y complicada de analizar desde la óptica de los valores; la variedad de argumentaciones, la multitud de matices, la gradación de sentimientos, la intensidad de las emociones... generan tal riqueza y dispersión de valores, que lleva a los codificadores a extremar cuidadosa y reflexivamente la clasificación de los que aparecen reflejados en este trabajo. De entrada, resulta adecuada y válida la clasificación general de categorías que hemos establecido en el modelo; sin embargo, la diversidad de valores amplía sensiblemente la relación nominal de los mismos, tal y como reflejaremos más adelante.

Al margen de las sucesivas matizaciones que iremos reflejando, a continuación comenzamos exponiendo los resultados globales del análisis:

TABLA 1

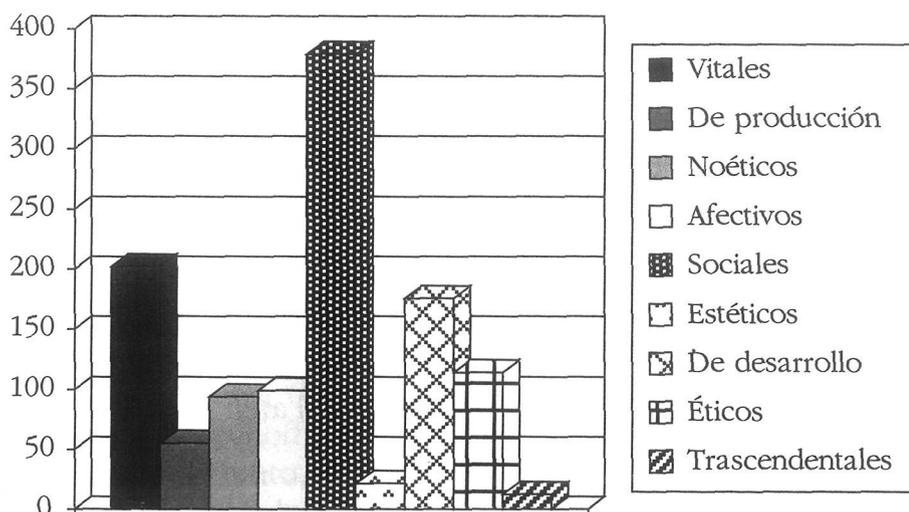
Distribución de *categorías de valores* en el libro *La Isla del Tesoro*

VALORES	N	%
Vitales	202	17,5
De producción	55	4,8
Noéticos	94	8,1
Afectivos	99	8,6
Sociales	379	32,8
Estéticos	22	1,9
De desarrollo	176	15,2
Éticos	114	9,9
Trascendentales	13	1,1
TOTAL	1.154	100,0

Los valores desarrollados en la obra se distribuyen significativamente entre casi todas las categorías, lo que constituye un indicador de la variedad y riqueza valoral, aunque giran esencialmente en torno a tres categorías: *sociales* (32,8%), *vitales* (17,5%) y *de desarrollo* (15,2%). No obstante, observamos una presencia importante de valores *éticos*, *afectivos* y *noéticos*, resultando obvia la no presencia significativa de valores *trascendentales* y *estéticos* (excluyendo, por supuesto, los valores estéticos propios de toda obra literaria –y más de ésta en concreto–). La diferencia de frecuencias entre categorías resulta suficientemente significativa ($p = 0,0001$), siendo interesante observar la representación gráfica de tal distribución de frecuencias:

GRÁFICA 1

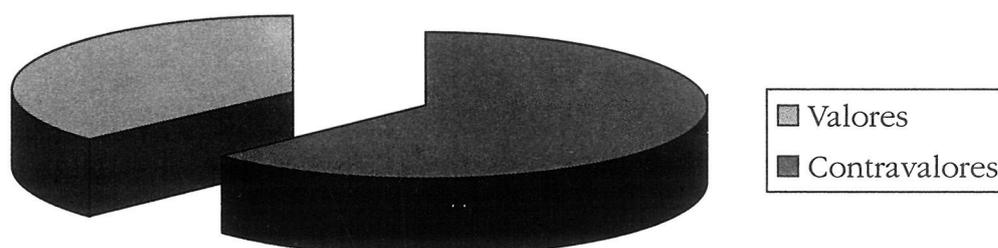
Representación nominal de *categorías de valores* en el libro *La Isla del Tesoro*



La gráfica anterior parece concluyente, destacando de forma nítida la categoría de valores *sociales*, muy por encima de valores *vitales* y *de desarrollo*.

Resulta sugestiva la cotejación de *valores/contravalores* en la construcción de la obra literaria, fundamentalmente por la posibilidad que ofrece de analizar las tendencias e hilos conductores esenciales que marcan la construcción de la trama. En principio, la relación porcentual entre las dos amplias categorizaciones es la siguiente:

GRÁFICA 2
 Representación porcentual *valores/contravalores*



La relación porcentual entre ambas categorías es del 62,9% –*valores*– respecto al 37,1% –*contravalores*–, diferencia suficientemente significativa a favor de la primera ($p = 0,0076$).

Respecto a la distribución de los correspondientes *contravalores* codificados, a continuación exponemos la tabla que recoge nominalmente las frecuencias en cada una de las categorías:

TABLA 2
 Distribución de *categorías de contravalores* en el libro *La Isla del Tesoro*

CONTRAVALORES	N	%
Vitales	269	39,5
De producción	9	1,3
Noéticos	7	1,1
Afectivos	3	0,5
Sociales	240	35,2
Estéticos	9	1,3
De desarrollo	20	2,9
Éticos	124	18,2
Trascendentales	0	0,0
TOTAL	681	100,0

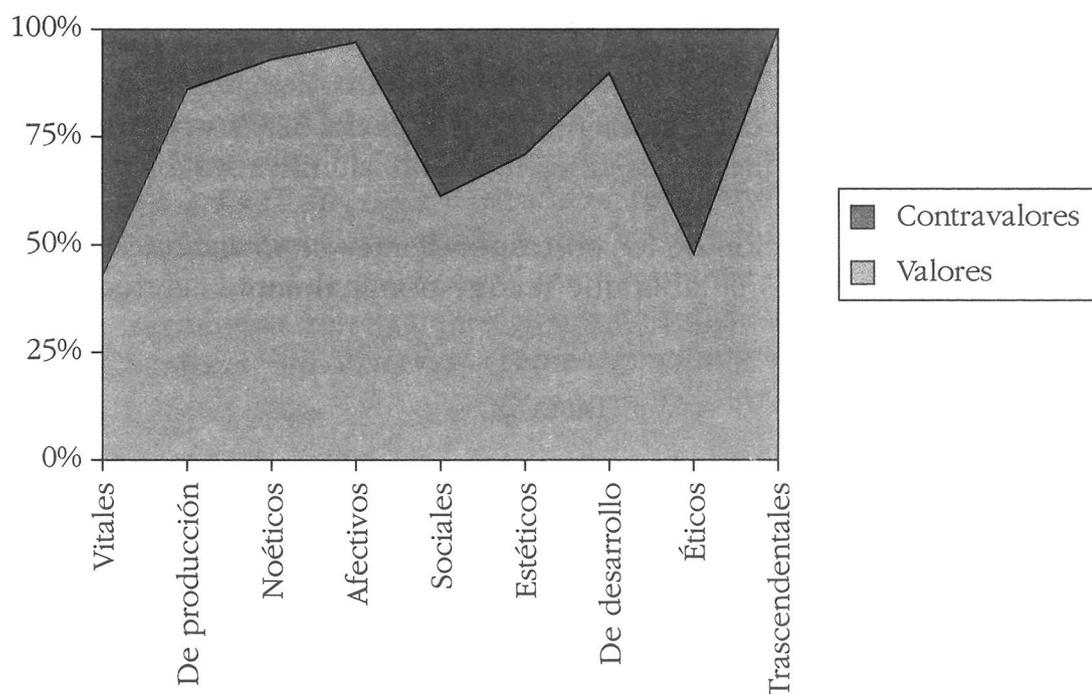
La distribución de datos codificados como *contravalores* no puede ser más nítida y concluyente, puesto que solamente tres categorías concentran el 92,9% de

los mismos ($p = 0,0001$); por este orden, *vitales* (39,5%), *sociales* (35,2%) y *éticos* (18,2%). Se produce, pues, una circunstancia de gran interés, puesto que estas categorías son, también, las categorías que concentran el mayor número de frecuencias en la anterior tabla de distribución de *valores*. Ello nos da idea de las tendencias seguidas en el libro respecto al tema de los valores; y las explicaciones a todo ello dimanarán de la propia trama de la novela, y a las que iremos aludiendo a medida que avance nuestro desarrollo explicativo de esta obra.

Una vez contempladas las codificaciones nominales realizadas, tanto de la distribución en *valores* como en *contravalores*, consideramos oportuno representar de forma conjunta ambas distribuciones, y lo hacemos reflejando en una superficie plana los porcentajes por cada categoría y la aportación de cada una de ellas al total porcentual.

GRÁFICA 3

Relación porcentual que cada valor/contravalor aporta al total en cada categoría



4.2.2. Análisis de valores/contravalores más específicos y concretos

Hasta el momento presente, la explicación sobre los *valores/contravalores* aparecidos y codificados en el libro *La Isla del Tesoro*, muestran una tendencia global definitoria sobre el contenido valoral de la obra. Sin embargo, procede adentrarnos en una mayor concreción sobre el tema, a partir de la extracción y exposición de valores más precisos, que, no obstante, representen el mayor porcentaje de los mismos, dada la gran cantidad de valores diferentes que hemos ido codificando.

Llegados a este punto, esta obra, más que ninguna otra, o quizás, como ninguna otra, requiere ser analizada y comprendida a partir de una serie de puntualizaciones

previas que sirvan para configurar y enriquecer algunos valores que *encierran* algo más de lo que una sola palabra pueda significar. Existen codificaciones específicas que no volverán a aparecer en ningún otro libro, y que confieren realidades valorales exclusivas. Analicemos, si no, la siguiente terminología como expresión definitoria de determinados valores/contravalores que aparecen en la obra: *valentía, coraje, intrepidez, codicia, compasión, cortesía, terror, honor, desprecio, astucia, traición, lealtad, ambición, cobardía, arrogancia, fanfarronería, orgullo, adulación, prudencia, sagacidad, respeto, crueldad, fidelidad...* En definitiva, la explicación de los valores que reflejamos en las tablas siguientes, requieren aclaraciones que concreten las perspectivas bajo las que se elabora la trama puntual de cada acción, de cada suceso...

TABLA 3

Distribución de *valores* en el libro *La Isla del Tesoro*

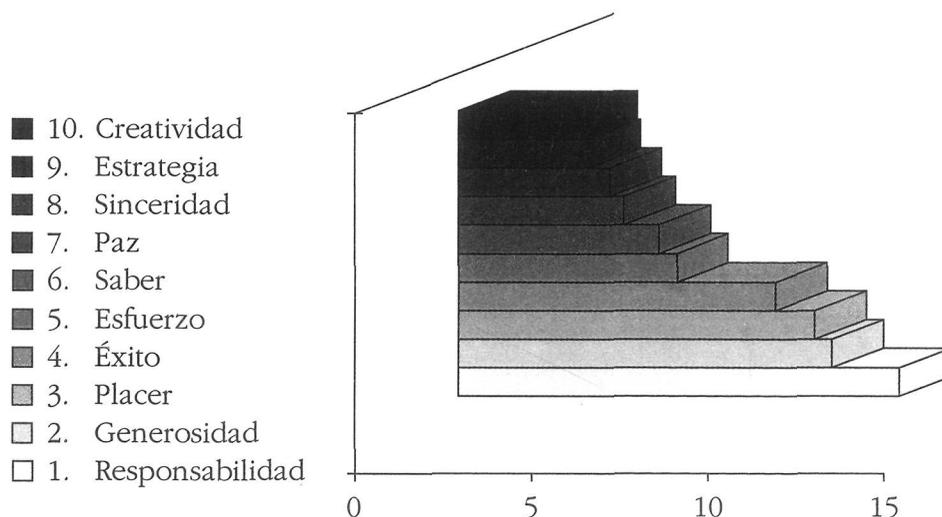
VALORES	N	%
1. Responsabilidad	144	12,5
2. Generosidad	122	10,6
3. Placer	117	10,1
4. Éxito	104	9,0
5. Esfuerzo	71	6,2
6. Saber	66	5,7
7. Paz	54	4,7
8. Sinceridad	50	4,3
9. Estrategia	43	3,7
10. Creatividad	41	3,6
TOTAL	812	70,4

En la distribución anterior, solamente diez valores concentran el 70,4% de todos los codificados, aunque únicamente cuatro –*responsabilidad, generosidad, placer, éxito*– alcanzan conjuntamente el 42,2%. La conducta permanentemente *responsable, prudente y respetuosa* del doctor Livesey, primero como médico y después como un aventurero más dentro del grupo, junto al determinante comportamiento de Jim, tanto a nivel familiar como *inmiscuido* en la gran aventura, generan toda una serie de valores con aureola de sensatez, fundamento y formalidad. Los valores de *generosidad* están también muy presentes, la mayor parte de las veces, provocados por el sentido del deber y la obligación, así como por la compasión y, en menor medida, la cortesía. Los valores de *placer* son esencialmente generados por el goce provocado por el bienestar físico, la diversión, la bebida... y los de *éxito* atribuidos, sin duda, a los lentos, pero sucesivos triunfos, victorias, logros... que se van generando en la aventura.

En la gráfica que mostramos a continuación aparece representada la proporción creciente de los diez valores más representativos, observándose una cierta distribución de varios bloques homogéneos en cuanto a su presencia:

GRÁFICA 4

Distribución porcentual creciente de los valores más representativos



La distribución de frecuencias que aparece en la tabla siguiente es consecuencia de la categorización nominal de *contravalores* puntuales que hemos observado en el análisis del libro *La Isla del Tesoro*, de igual manera a como hemos procedido en el apartado anterior.

TABLA 4

Distribución de *contravalores* en el libro *La Isla del Tesoro*

CONTRAVALORES	N	%
1. Paz	173	25,4
2. Placer	109	16,0
3. Honestidad	77	11,3
4. Tolerancia	76	11,2
5. Justicia	49	4,2
TOTAL	484	71,1

Con un porcentaje prácticamente igual a como ha ocurrido con la distribución de valores, en este caso solamente cinco *contravalores* concentran el 71,1% de las codificaciones. La explicación a la presencia de cada uno de ellos es sencilla. Así, los *contravalores* de *paz* son consecuencia de la permanente *inquietud*, *intranquilidad*,

terror, y, a veces, *horror*, tanto social, de grupo, como individual, de vida; de ahí que su presencia constituya el 25,4% de los *contravalores* contabilizados. En consecuencia y encadenamiento con la categoría anterior, destacan los de *placer*, como expresión del *desagrado*, *insatisfacción* y *disgusto* propios de la aventura (16%). Y ya en menor proporción, pero con una presencia sensible, destacan la *deshonestidad*, la *intolerancia*, la *injusticia*... propias de la vida de piratas.

4.2.3. Hacia un perfil de valores/contravalores de la obra

Una tercera «pantalla» de visión de los *valores/contravalores* es la que viene generada por los *datos de cruce* en el modelo propuesto. Es este caso, al ser una obra con gran cantidad y variedad de codificaciones, resultan muy dispersas las casillas de cruce. No obstante, a partir de la siguiente información siempre podemos obtener una formalización más precisa de la presente obra infantil.

TABLA 5

Dimensión cruzada de valores en el libro La Isla del Tesoro

VALORES	N	%
1º. Sociales/responsabilidad	80	6,9
2º. Vitales/placer	73	6,3
3º. Sociales/generosidad	57	4,9
4º. Noéticos/saber	44	3,8
5º. Afectivos/generosidad	39	3,4
6º. Vitales/esfuerzo	33	2,8
7º. De producción/dinero	32	2,8
8º. Vitales/paz	32	2,8
9º. Éticos/honestidad	30	2,6
10º. Sociales/éxito	29	2,5
11º. De desarrollo/éxito	29	2,5
12º. De desarrollo/estrategia	26	2,4
TOTAL	504	43,7

En primer lugar observamos que hemos necesitado doce categorizaciones para obtener el 43,7% de todos los valores. Ello nos ofrece una clara idea de la heterogeneidad y riqueza de la presente obra infantil en cuanto a los valores se refiere. Las tres primeras constituyen una mezcla de valores sociales marcados por la vida comunitaria y servicial de los principales protagonistas, bien a partir de la responsabilidad que asumen, o bien, mediante una actitud de colaboración y generosidad hacia los demás, a lo que hay que añadir el placer vital mostrado por algunos de los protagonistas como elemento inherente a la propia aventura y a los fines que cada uno persigue.

A partir de la cuarta categoría se produce una destacada igualdad porcentual entre todas ellas, constituida por una amalgama de valores vinculados al saber, el esfuerzo, el éxito, la estrategia, dinero...

La distribución observada en la tabla anterior muestra la complejidad, abundancia y profusión de la que ya hemos hablado anteriormente respecto a los valores. No ocurre de igual manera al observar la distribución de *contravalores*, por cuanto solamente cinco categorías aglutinan el 55,4% de los mismos, tal y como observamos en la tabla siguiente:

TABLA 6

Dimensión cruzada de contravalores en el libro La Isla del Tesoro

CONTRAVALORES	N	%
1º. Vitales/paz	116	17,0
2º. Vitales/placer	88	12,9
3º. Éticos/honestidad	67	9,8
4º. Sociales/tolerancia	64	9,4
5º. Éticos/justicia	43	6,3
TOTAL	378	55,4

La distribución anterior resulta concluyente, por cuanto muestra con precisión el perfil de *contravalores* inherentes a la obra. Sobresalen las *vivencias vitales y físicas* vinculadas a la *inquietud, zozobra, malestar, temor, terror...* que forman parte habitual en el devenir de la obra, seguidas de *valores carentes de ética, honestidad y justicia*, tanto de carácter individual como social.

La gran riqueza valoral que hemos analizado y expuesto en páginas anteriores, requiere ser complementada con una breve referencia a aquellos valores que *no aparecen* en el libro o lo hacen de forma no significativa; así, valores como *tolerancia, igualdad, solidaridad, ecología, salud, felicidad, trabajo, ocio...* no tienen presencia alguna en esta obra infantil, siendo fácilmente *comprensible* su no aparición, dadas las características específicas del tema desarrollado.

Estamos, pues, ante una excelente obra de literatura infantil desde la óptica de valores que le son propios y que proyecta sobre el público lector. Sin duda, su lectura y análisis posibilita un proceso de discusión encaminado a una *clarificación* de valores sobre los que cada alumno cree, piensa y asume como válido, correcto y digno de ser aceptado. Pero, además, esta obra constituye una fuente estratégica esencial para discutir sobre los muchos *dilemas morales* que plantea, y, cómo no, *estudio de casos*, en los que cada alumno puede reflexionar y aportar elementos de discusión desde perspectivas y ópticas diferentes.

Pero, fundamentalmente, al margen de comentarios críticos más generales que posibilitan los diferentes textos, ofrece la posibilidad de impactar en la *conducta* del alumno mediante un proceso de *autorregulación* de la misma, generando actitudes

y comportamientos conscientes acorde con objetivos que orientan la educación moral.

5. PERSPECTIVAS COMPARATIVAS DE ANÁLISIS

Al hablar de perspectivas, simplemente pretendemos reflexionar sobre algunas de las diferentes posibilidades de análisis que ofrece la investigación, considerando un contexto más amplio en el que podamos incluir un mayor número de obras de literatura infantil.

Así, en *primer lugar*, podemos establecer y realizar *análisis comparativos por categorías de valores* que posibiliten la búsqueda, tanto de perfiles generales como de perfiles más específicos en el conjunto de obras analizadas. En *segundo lugar*, a partir de las frecuencias nominales obtenidas, resulta deseable y adecuada la realización de *análisis de correspondencias*, como único sistema de profundizar en las relaciones de dependencia que se establecen entre las variables categóricas, tratando de explicar cómo los distintos valores o categorías de las diferentes variables se relacionan unos con otros, permitiendo analizar cómo está estructurada la asociación e identificando categorías causa de asociación.

El *tercer aspecto* a mencionar está relacionado con lo que podemos denominar *índices de concentración de valores*. Y es que, en efecto, dada la diferente extensión de cada una de las obras, los datos comparativos entre libros no son homologables si no es a partir de algún elemento corrector, o bien, obteniendo diversos índices de concentración que permitan otro tipo de cotejaciones; y a partir de ellos, establecer, por otra parte, índices de correlación con la finalidad de afirmar posibles asociaciones ya encontradas, o bien, buscar nuevos indicadores o tendencias de interés.

Finalmente no podemos obviar un análisis de gran interés, cual es responder cómo, en qué medida y qué profundidad se repiten diversos roles sociales, generando núcleos de interés en torno a los protagonistas principales, modelos de padre o madre, amigos, adultos... En definitiva, el conocimiento que nos puede proporcionar la actividad investigadora sobre la obra literaria infantil, así como la habilidad y capacidad didáctica para proyectarla educativamente, constituyen elementos esenciales en el proceso formativo integral de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACÍN, R. (1995): Escritores en las aulas. En VARIOS: *Invitación a la lectura*. Zaragoza, Dirección Provincial del MEC.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): Análisis de valores a partir de documentos educativos. En VARIOS: *Modelos de Investigación educativa*. Barcelona, Ediciones Universidad. Serie Seminario nº 9.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya.
- CARRERAS, Ll. y otros (1995): *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea.
- CAMPO, M. M. del y LÓPEZ POLANCO, G. (1990): *El estudio de la lectura: consejo y orientación psicoeducativa para mejorar la habilidad lectora e universitarios*. Madrid, Dykinson.
- ESCÁMEZ, J. (1995): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra Longman.
- HERNANDO, M.^a A. (1997): *Estrategias para educar en valores*. Madrid, CCS.
- LÓPEZ QUINTAS, A. (1989): *El conocimiento de los valores*. Estella (Navarra), Verbo Divino.
- LUCKMANN, Th. (1996): *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- MEC (1992): *Lengua Castellana y Literatura. Primaria*. Madrid, MEC.
- MUÑOZ REDON, J. (coord.) (1998): *La bolsa de los valores*. Barcelona, Ariel.
- NIETO, S. y GONZÁLEZ, J. (2001): *Estudio empírico sobre los valores en la literatura infantil: estrategias, técnicas y procedimientos*. Madrid, CCS.
- (2001): Elaboración de un modelo bidimensional para el análisis de valores en la literatura infantil. En *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. La Coruña, AIDIPE.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1986): *Valores y educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1992): *La educación moral y cívica*. Madrid, MEC.
- ROMERO, E. (coord.) (1997): *Valores para vivir*. Madrid, CCS.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.
- STEVENSON, R. L. (1999): *La Isla del Tesoro*. Madrid, Anaya (20.^a ed.).
- UNELL, B. C. y WYCKOFF, J. L. (2000): *Veinte valores que puede transmitir a sus hijos*. Barcelona, Amat.
- ZABALZA, M. A. (1998): Evaluación de actitudes y valores. En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid, UNED.